

Erpenbach, Anna Lena; Fussangel, Kathrin; Schellenbach-Zell, Judith
Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 19-40



Quellenangabe/ Reference:

Erpenbach, Anna Lena; Fussangel, Kathrin; Schellenbach-Zell, Judith: Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 19-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200777 - DOI: 10.25656/01:20077

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200777>

<https://doi.org/10.25656/01:20077>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Anna Lena Erpenbach, Kathrin Fussangel und
Judith Schellenbach-Zell*

Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure: Herausforderung für die Kohärenz

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Lernbegleitung im Praxissemester des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen (NRW) und fokussiert unter der Perspektive der Kohärenzbildung die Sicht der Dozierenden in den Bildungswissenschaften an der Universität, den Fachleitenden an den kooperierenden Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) sowie den Mentorinnen und Mentoren an den beteiligten Schulen. In zwei Teilstudien untersucht der Beitrag a) die Sicht der Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen auf ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester und b) die Einschätzung der Studierenden über Nutzen und Intensität der Unterstützung durch die Begleitung der Akteurinnen und Akteure der Institutionen im Anschluss an das Praxissemester. Die Ergebnisse zeigen eine gute, aber noch ausbaufähige Basis für eine kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters.

1 Kohärenz in der Lehrerbildung

Die Begleitung der Studierenden in Langzeitpraktika stellt die beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure vor curriculare, organisatorische und didaktische Herausforderungen, aber auch Chancen. Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung der Institutionen und Lerngelegenheiten spielen in der aktuellen Forschung zur Lehrerbildung insbesondere in Bezug auf eine zielgerichtete Begleitung von Praxisphasen eine zentrale Rolle. Die Forderung nach Kohärenz ergibt sich aus der vielfach festgestellten Fragmentierung bzw. Segmentierung der Lehrerbildung. Erstere bezieht sich auf die Trennung der Studieninhalte in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile und letztere auf den Anteil verschiedener Institutionen (Universität, ZfSL und Fortbildungsinstitute), die an der Professionalisierung von Lehrkräften beteiligt sind. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind angesichts dieser Situation mit der Herausforderung

konfrontiert, ihr Wissen, das sie in den verschiedenen Studienanteilen bzw. Institutionen erwerben, miteinander in Verbindung zu bringen und für die Ausübung ihrer Tätigkeit als Lehrperson zu nutzen.

Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz gehen davon aus, dass kompetentes Handeln auf sowohl kognitiven als auch nicht-kognitiven sowie selbstregulativen Komponenten und Überzeugungen fußt (vgl. Baumert & Kunter 2006) und in schulischen Situationen eine Integration dieser verschiedenen Anteile stattfindet. Baumert und Kunter (2011) sehen als Kern der Professionalität das Wissen der Lehrkräfte an, das sich aus verschiedenen Bereichen zusammensetzt. Es wird dabei angenommen, dass „erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird“ (Baumert & Kunter 2011, 30). Bei Betrachtung allein des kognitiven Bereichs scheint schon hier die Integration der verschiedenen Wissensbereiche, die in der Lehrerbildung i.d.R. in verschiedenen Teilstudiengängen vermittelt werden (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen), eine Herausforderung zu sein, der Studierende kaum gewachsen sind bzw. sein können (vgl. Wäschle u.a. 2015). Wie genau sich diese Integrationsleistung vollzieht und wie angehende Lehrkräfte dabei unterstützt oder angeleitet werden können, ist bisher ungeklärt und erst in Ansätzen empirisch erforscht. Generell wurde lange allgemein davon ausgegangen, dass sich das Wissen in der Praxis von allein vernetze (vgl. Harr u.a. 2015).

Aktuelle Bemühungen zielen in unterschiedlicher Art und Weise darauf, diese Vernetzung im Rahmen der Lehrerbildung zu fördern bzw. zu unterstützen. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind verschiedene Maßnahmen initiiert worden, die mit dem Ziel, Aussagen über effektive Formen der Vernetzung beschreiben zu können, wissenschaftlich begleitet werden. Kohärenz lässt sich dabei auf verschiedenen Ebenen herstellen und kann ganz allgemein zunächst als „sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ definiert werden (Hellmann 2019, 9), durch die die Lehramtsstudierenden systematische Bezüge zwischen verschiedenen Perspektiven herstellen und dadurch eine vernetzte Wissensstruktur aufbauen können (vgl. Darling-Hammond 2006; Hellmann 2019). Ein Modell, das verschiedene Möglichkeiten von Verknüpfungen beschreibt, ist z.B. das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz, das von vertikalen Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) sowie horizontalen Phasen der Lehrerbildung (Bachelor, Masterstudium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung) ausgeht, die es miteinander zu verknüpfen gilt (vgl. Hellmann 2019). Je nach Art der Verknüpfung sprechen die Autoren einerseits von horizontaler und vertikaler Kohärenz, wobei es sich um konzeptionelle Verknüpfungen handelt und andererseits von synchroner und konsekutiver Kohärenz, womit zeitliche Verknüpfungen (innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit oder in aufeinanderfolgenden Einheiten) gemeint sind (vgl. Hell-

mann 2019). Prinzipiell sind innerhalb und zwischen den beschriebenen Säulen dieses Modells Verknüpfungen von Strukturen, Inhalten und Personen denkbar. Die Autoren betonen, dass die Komplexität der sich daraus ergebenden Möglichkeiten nicht im Detail abgebildet werden kann, so dass das Modell eher als „potentieller Möglichkeitsraum“ verstanden werden soll (Hellmann 2019, 19).

Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung werden in der Literatur nicht immer trennscharf und teilweise sogar synonym verwendet. Hellmann (2019, 15f.) erläutert, dass es im Kontext der Lehrerbildung darum geht, solche (kohärenten) Lerngelegenheiten zu schaffen, „die es den Lernenden ermöglichen, [...] (Lehr) Veranstaltungen [...] als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“. Solche Lerngelegenheiten verfolgen das Ziel, eine vernetzte Wissensstruktur aufzubauen. Auch wenn der Bezug zu der Idee der kognitiven bzw. Wissensvernetzung nicht ganz explizit ist, so definiert auch das Kasseler Modell der Lehrerbildung im Rahmen der Qualitätsoffensive den Begriff der Vernetzung als „das Ergebnis von Kooperation, die ihrerseits als bewusste, zielgerichtete Zusammenarbeit verschiedener [Akteurinnen und] Akteure“ verstanden wird (Mayer u.a. 2018, 10). Es geht also auch hier um die Herstellung von Kohärenz durch Vernetzung verschiedener Inhalte oder Akteurinnen und Akteure. Mayer u.a. (2018) verwenden dabei ebenfalls die Adjektive vertikal und horizontal, um verschiedene Möglichkeiten der Vernetzung zu beschreiben und nehmen eine ähnliche Systematik wie das Freiburger Modell vor. Das Kasseler Modell legt einen Schwerpunkt auf die curriculare Vernetzung insbesondere zwischen den drei Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Die Inhalte dieser Anteile des Lehramtsstudiums sollen sich dabei gegenseitig ergänzen bzw. vertiefen, so dass insgesamt das Ziel der Entwicklung einer anwendbaren und relevanten Wissensstruktur erreicht werden kann (vgl. Mayer u.a. 2018).

Im vorliegenden Artikel geht es um die Kohärenzgestaltung im Rahmen der Lernbegleitung im Praxissemester, d.h. um die Frage, wie die Begleitung der Studierenden im Praxissemester von den verschiedenen beteiligten Institutionen wahrgenommen wird und an welchen Stellen Kohärenz hergestellt werden kann, bzw. wie eine curriculare Vernetzung zwischen Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (im Folgenden: ZfsL) und Schulen aussehen kann, damit die Studierenden systematische Verknüpfungen wahrnehmen. Die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung zeigt, dass es vor allem auf eine qualitätsvolle Lernbegleitung ankommt (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Weyland & Wittmann 2015); im zeitlich ausgedehnten Praxissemester stellt sich die Frage nach einer kohärenten Lernbegleitung also in besonderem Maße. Um Bezüge herstellen zu können, ist es zunächst „zentrale Aufgabe [...], Redundanzen und Dissonanzen der Studieninhalte [...] zu erkennen und zu reduzieren, anschließend fruchtbare Synergien zwischen allen Studienelementen zu generieren [...].“ (Gröschner & Kunze 2018, 5). Dies stellt das Ziel des vorliegenden Beitrags dar, d.h. wir wollen

die wahrgenommenen Ziele der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und ihre Sicht auf die Aufgaben und Funktion der Institutionen Universität, ZfsL und Schule untersuchen. Bevor wir die Studien vorstellen, wollen wir zunächst auf den Begriff der Lernbegleitung eingehen und ihn in Zusammenhang mit den strukturellen Gegebenheiten des Praxissemesters in NRW bzw. den universitären Rahmenbedingungen bringen.

2 Lernbegleitung im Praxissemester

Wir werden zunächst kurz einige strukturelle Aspekte des Praxissemesters darlegen, vor deren Hintergrund die Überlegungen zur Lernbegleitung der Studierenden in dieser Phase einzuordnen sind.

Strukturelle Aspekte des Praxissemesters

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 im Lehrerausbildungsgesetz verankert und sieht eine Praxisphase von etwa 5 Monaten Dauer vor. Die Rahmenkonzeption des Praxissemesters beschreibt als Ziel, dass Studierende lernen, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (Freimuth & Sommer 2010, 4). Praxiserfahrungen werden vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften analysiert. Durch die Beteiligung der Institutionen Universität, ZfsL und Schule soll eine umfassende Begleitung der Studierenden gewährleistet werden und die drei Lernorte durch unterschiedliche Schwerpunkte und Formate zum Kompetenzzuwachs der Studierenden beitragen (vgl. Mertens u.a. im Druck). Die Universität trägt die Verantwortung zur Durchführung des Praxissemesters und kooperiert mit den anderen Institutionen.

Am Lernort Universität werden die Studierenden im Vorfeld der Praxisphase darauf vorbereitet, praktische Erfahrungen zu sammeln und diese zu reflektieren (vgl. Freimuth & Sommer 2010). Die Begleitformate an der Universität während des schulpraktischen Teils sehen u.a. Lerntagebücher vor, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren sollen (vgl. Schellenbach-Zell u.a. 2018). Die ZfsL begleiten die Studierenden mit einem deutlich stärker auf die schulische Praxis ausgerichteten Fokus und bereiten sie auf „ein verantwortliches und selbstständiges Lehrerhandeln“ vor (Freimuth & Sommer 2010, 9). Die Studierenden erhalten nach ihren ersten Unterrichtsversuchen durch die Fachleitenden Beratung und führen gemeinsam Unterrichtsanalysen durch. Am Ende des Praxissemesters wird ein individuelles Bilanz- und Perspektivgespräch geführt (vgl. Zorn 2018). Am Lernort Schule verbringen die Studierenden die meiste Zeit und sind durchschnittlich an vier Tagen in der Woche vor Ort. Dort steht der „Unterricht unter Begleitung, der – anknüp-

fend an Hospitationen – eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden und schließlich die Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst“ im Fokus (Freimuth & Sommer 2010, 8). Insgesamt sollen die Studierenden die verschiedenen Facetten des Lehrerseins kennenlernen. In der Schule werden die Studierenden durch Ausbildungsbeauftragte sowie Mentorinnen und Mentoren begleitet.

Lernbegleitung durch die beteiligten Institutionen im Praxissemester

Auch wenn die empirische Forschungslage zur Wirksamkeit von Praxisphasen insgesamt noch als schwach bezeichnet werden muss und sich erst in den letzten Jahren zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt hat (vgl. Biederbeck & Rothland 2018), so gibt es bezüglich der Lernbegleitung in Praxisphasen nichtsdestotrotz Hinweise, die zeigen, dass die Qualität der Betreuung den Lernerfolg der Studierenden entscheidend mitbestimmt (vgl. Hascher & Moser 2001; Hobson u.a. 2009; Kreis & Staub 2011). In komplexen Formen von Langzeitpraktika wie dem Praxissemester, an dem verschiedene Institutionen beteiligt sind, ist die Frage nach einer qualitätsvollen und kohärenten Lernbegleitung demnach besonders virulent.

Bisherige Forschungsarbeiten zeigen, dass die Studierenden die am Praxissemester beteiligten Institutionen unterschiedlich wahrnehmen: Studien zeigen häufig schlechtere Bewertungen und eine geringere Relevanz des Lernumfeldes Universität und der dort stattfindenden Lerngelegenheiten als die der anderen beteiligten Institutionen (Gröschner & Seidel 2012; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. 2019). Zu der spezifischen Rolle der ZfsL finden sich nur wenige Untersuchungen. Mertens und Kolleginnen (Mertens u.a. 2019) konnten zeigen, dass die Nachbesprechung des eigenen Unterrichts, die mit den Fachleitenden des ZfsL durchgeführt werden, aus Sicht der Studierenden eine hohe Relevanz für den selbst eingeschätzten Lernfortschritt haben. Im Falle der Institution Schule wird für die Lernbegleitung häufig der Begriff Mentoring genutzt und die begleitenden Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet (vgl. Boecker 2017). Die Lernbegleitung in der Schule hat das spezifische Merkmal, dass hier die Betreuung in der Regel in einem eins-zu-eins-Modus stattfindet, anders als in ZfsL und Universität. Diese relativ enge und im Vergleich individuell ausgestaltete Begleitung verfolgt das Ziel, den Studierenden bei der Einführung in das schulische Leben zu assistieren und ihren individuellen Lernweg zu begleiten (vgl. Hobson u.a. 2009). Forschungsergebnisse zeigen, dass Studierende angeben, im Praxissemester durch die lernbegleitenden Lehrkräfte dazugelernt und von den Ratschlägen der Mentorinnen und Mentoren profitiert zu haben (vgl. Hascher & Moser 2001). Allerdings zeigt Hascher (vgl. Hascher 2006), dass die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren von den Studierenden im Nachhinein negativer eingeschätzt wird als im unmittelbaren Anschluss an das Praktikum. Die Autorin vermutet, dass „of-

fensichtlich eine ‚Ent-idealisierung‘ von [Mentorinnen und] Mentoren“ eintritt (vgl. Hascher 2006, 144).

Dozierende und Fachleitende der ZfsL werden eher im institutionellen Kontext der Lernbegleitung betrachtet und auf die Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Studierenden hin untersucht (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Gröschner u.a. 2013; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. im Druck). Ergebnisse von Gröschner u.a. (2013) zeigen, dass Studierende Zuwächse in den Kompetenzeinschätzungen durch die universitäre Lernbegleitung beschreiben. Neben strukturellen Bedingungen, die die Ausgestaltung der Studierendenbegleitung in den einzelnen Institutionen rahmen und vorgeben, spielen auch individuelle Merkmale der begleitenden Personen, insbesondere Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, eine entscheidende Rolle (vgl. Gergen 2019). Insgesamt lassen sich bisher kaum Studien finden, die die Perspektive der begleitenden Personen und ihre Wahrnehmung von Zielen und Aufgaben in den Blick nehmen. Dabei ist anzunehmen, dass diese Wahrnehmung eine wichtige Rolle für die didaktische Ausgestaltung der Lernbegleitung spielt. Die Akteurinnen und Akteure handeln im Rahmen ihrer jeweiligen Institution, für die es strukturelle Vorgaben gibt, die individuell unterschiedlich rekontextualisiert werden können. Der individuellen Ausgestaltung der Rolle als Lernbegleitende bleibt ein gewisser Raum (vgl. Freimuth & Sommer 2010; Weyland & Wittmann 2015; Gergen 2019). Dies kann zu unterschiedlichen Zielsetzungen führen und sowohl die Kooperation zwischen den Institutionen beeinflussen als auch die Kohärenz in den Anforderungen für die Studierenden (Weyland & Wittmann 2010; Mertens u.a. im Druck). Je nachdem, wie z.B. schulische Mentorinnen und Mentoren die Ziele und Funktion ihrer Institution im Rahmen des Praxissemesters sowie die der anderen Institutionen wahrnehmen, gestalten sie die Lernbegleitung für die Studierenden. Dies und die Frage, ob die verschiedenen Akteursgruppen sich in ihrer Wahrnehmung der Ziele ähneln, wird in den folgenden Teilstudien in den Blick genommen.

3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ausführungen zu Kohärenz und der Lernbegleitung im Praxissemester gehen wir in zwei Teilstudien folgenden Fragestellungen nach: In einer qualitativen Interviewstudie untersuchen wir die Frage, (1) wie die Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester beschreiben. Hier nehmen wir die Dozierenden an Universität, die Fachleitenden der ZfsL sowie die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in den Blick und untersuchen, wie diese Personen Ziele und Aufgaben in der Lernbegleitung beschreiben. Die Perspektive der Studierenden untersuchen wir in einer quantitativen Teilstudie,

in der wir fragen, (2) wie die Studierenden den Nutzen und die Intensität der Unterstützung durch die Begleitung im Praxissemester durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen einschätzen. Hier geht es also um die studentische Wahrnehmung der Begleitung im Praxissemester.

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden beschreiben wir zwei Teilstudien¹, die sich mit der Sicht der Akteurinnen und Akteure der am Praxissemester beteiligten Institutionen auf das Thema Lernbegleitung auseinandersetzen.

4.1 Qualitative Teilstudie

In einer qualitativen Interviewstudie wurden 19 Akteurinnen und Akteure der Institutionen Schule (n=7), ZfsL (n=7) und Universität (n=5) leitfadengestützt befragt. Die Interviews fanden von März 2018 bis Juni 2019 statt und dauerten zwischen 35 bis 70 Minuten. Die Dozierenden an Universität und ZfsL waren in der bildungswissenschaftlichen (Universität) bzw. überfachlichen (ZfsL) Begleitung der Studierenden tätig, alle Schulformen waren vertreten. Die durchschnittliche Tätigkeit in der Lehrerbildung beträgt bei den Fachleitenden der ZfsL 14 Jahre, bei den Dozierenden der Universität 16 Jahre.

Die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen wurden zu Beginn des Interviews gebeten, sich insbesondere auf überfachliche, bildungswissenschaftliche Aspekte zu fokussieren und ihre Rolle als überfachliche Lernbegleiter in den Blick zu nehmen. Ihre Berufserfahrung liegt zwischen 1,5 und 31 Jahren.

Der Interviewleitfaden bestand aus drei Teilen, die sich a) mit einer allgemeinen Beschreibung der Begleitung, b) der Professionalisierung von Studierenden durch das Praxissemester und die einzelnen Institutionen und c) der Theorie-Praxis-Verzahnung befassten. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und in Anlehnung an Kuckartz (2018) mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Entsprechend der theoretischen Anbindung und dem Leitfaden wurden zunächst Hauptkategorien entwickelt (z.B. Aufgaben und Funktionen der beteiligten Institutionen; Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren i.d. Lernbegleitung), die auf der Grundlage des Datenmaterials in verschiedene Subkategorien ausdifferenziert wurden. Eine Berechnung der Interrater-Reliabilität des

¹ Durchgeführt wurden die Teilstudien im Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1807).

Kategoriensystems von 30% des vorhandenen Materials ergab einen Wert von 0.81.

4.2 Quantitative Teilstudie

Im Sommersemester 2017 wurden insgesamt 237 Studierende (64,6% weiblich, 27,4% männlich, 8% ohne Angabe) am Ende der fünfmonatigen Praxisphase zu ihrer individuellen Unterstützungssituation während des Praxissemesters befragt. Der Altersdurchschnitt der befragten Personen lag bei 25 Jahren. Davon studierten 19,4% auf die Schulform Grundschule, 16,5% auf die Schulform Haupt-, Real- und Gesamtschule. 44,3% strebten das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule und 6,8% das Lehramt Berufskolleg an (13,1% der Angaben fehlten). Die meisten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten oder dritten Semester (41,4% respektive 30%), 10,5% im ersten Semester. 7,2% befanden sich im vierten, 1,3% im fünften Semester. Jeweils 0,4% absolvierten gerade das achte bzw. neunte Semester (8,9% fehlend).

5 Ergebnisdarstellung

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden in diesem Kapitel zunächst die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie berichtet. Um die Sicht der Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen auf die Ziele und Aufgaben in ihrer Rolle als Lernbegleitende zu analysieren, berichten wir die zusammengefassten Aussagen zu den Zielen des Praxissemesters und den wahrgenommenen Aufgaben der beteiligten Institutionen. Zur Betrachtung des Kohärenzaspekts stellen wir zudem die Erläuterungen zu der Zusammenarbeit, den Themen, welche in der Lernbegleitung mit den Studierenden besprochen werden und den Grenzen und Schwierigkeiten, die in der Lernbegleitung wahrgenommen werden, dar.

Die Sichtweise der Studierenden auf die Unterstützung durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen wird in Kapitel 5.2. anhand der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ergänzt.

5.1 Ergebnisse der Teilstudie 1: Ziele und Aufgaben der Akteurinnen und Akteure der begleitenden Institutionen

Die Ziele des Praxissemesters

Die Dozierenden² nennen vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis als Ziel des Praxissemesters und auch Akteurinnen und Akteure der ZfsL schließen sich dieser Meinung an. Den Dozierenden ist außerdem wichtig, dass die Studierenden die Bedeutung der Bildungswissenschaften erfahren und Impulse zur Weiterentwicklung des theoretischen Wissens im weiteren Verlauf des Studiums bekommen.

„[...] dass es einerseits darum geht, aus der Theorie in die Praxis zu gehen, Erfahrungen zu sammeln und diese gemeinsam zu reflektieren und das aber eben wieder im Rückschluss des Hintergrundes der Universität und der Theorie, mit denen die Studierenden ja ursprünglich losgelaufen sind. Also diese Verknüpfung einmal raus und wieder rein in die Uni zu schaffen. Also ein Schritt raus und einen Schritt rein und dann zu lernen, wie man eben mit diesen vielen empirischen Dingen, die wir hier in der Uni machen, in der Praxis umgeht, welche Bedeutung die in der Praxis haben.“ (U1EV, 13)

Darüber hinaus können die Studierenden durch die Erfahrungen in der Schule ihre eigene Positionierung, individuelle Kompetenzentwicklungen sowie bildungswissenschaftliche Theorien reflektieren. Der Aufbau und die Reflexion von Haltungen und Einstellungen, basierend auf den in der Schule gemachten Erfahrungen, ist auch den Fachleitenden der ZfsL wichtig. Alle beteiligten Institutionen sehen ein Ziel im Praxissemester darin, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in ihrer Berufswahl zu festigen und vorbereitet in das Referendariat gehen können. Bei den Akteurinnen und Akteuren des schulpraktischen Teils steht besonders im Fokus, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich im Handlungsfeld Schule und in ihrer Lehrerpersönlichkeit zu erproben und sich in die Rolle als Lehrkraft einzufinden. Ein weiteres Ziel des Praxissemesters aus Sicht der Schule ist, dass die Teilnehmenden eine realitätsnahe (in Abgrenzung zur theoretischen) Vorstellung des Arbeitsalltags erfahren. Eine Mentorin oder ein Mentor betont zusätzlich als Ziel des Praxissemesters, dass die Schulen davon profitieren, dass die Studierenden neue Impulse mitbringen.

2 Die Akteurinnen und Akteure der Universität werden in diesem Beitrag als Dozierende, die der ZfsL als Fachleitende und die der Schule als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Universität in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der Universität in der Ausbildung von Lehrkräften besteht nach Aussage der Dozierenden im Vermitteln von Wissen und theoretischen Grundlagen und darin, fachliche Voraussetzungen zu schaffen und auf die Praxis vorzubereiten. Im Praxissemester sehen die Dozierenden als Aufgabe der Universität die Verzahnung und theoriegeleitete Reflexion von Theorie und Praxis und dadurch das Anstoßen von Lern- und Forschungsprozessen. Als bekanntes Bezugssystem sehen sich die Dozierenden als Unterstützung für die Studierenden und bieten sich als solche auch an, berichten allerdings, dass die Studierenden diese Beratungs- und Unterstützungsangebote nur selten annehmen. In der Gestaltung der Lehrveranstaltungen oder durch eigene schulpraktische Erfahrungen sehen sich zwei Dozierende auch als Modell für die Studierenden.

Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule schreiben der Universität die Aufgabe zu, zu vermitteln, „wo kommt denn so eine Idee her?“ (ZS1EV, 61), indem Grundkompetenzen gefördert, theoretische Inhalte gelehrt und somit eine „breit aufgestellte, universitäre, wissenschaftliche Basisausbildung“ (ZS4EV, 59) gewährleistet ist. Durch die theoretische Ausbildung an der Universität sollen den Studierenden Bezugspunkte für die Wahrnehmung und die Reflexion der Praxis geliefert werden. Das vermittelte Wissen soll jedoch immer am Handlungsfeld Schule orientiert sein.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution ZfsL in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der ZfsL sehen die Fachleitenden in der Vermittlung von theoretischen Ansätzen immer verbunden mit dem Blick und einer „Transposition“ (ZS4EV, 59) auf die Praxis, indem sie den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler lenken. Eine Fachleitung nennt ausdrücklich die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Aufgabe der Lernbegleitung. In der Institution ZfsL soll den Studierenden ein Austausch ermöglicht werden, indem an Erfahrungen angeknüpft wird, die Möglichkeit besteht, sich rückzuversichern, Fragen zu stellen und Beratung in Anspruch zu nehmen, insbesondere in Bezug auf die eigene Weiterentwicklung und (selbst-)reflexive Haltung. Die Seminare sollen einen modellhaften Charakter für guten Unterricht und Methoden bieten. Die Fachleitenden beschreiben sich als Vermittlerinnen und Vermittler von Tipps und Handwerkzeug für praktisches Handeln in der Schule, möchten gerne Ansprechpartnerinnen und -partner für Probleme sein und die Studierenden bereits vor dem Praxissemester auf das System Schule und mögliche Schwierigkeiten vorbereiten. Außerdem sehen sich Akteurinnen und Akteure der ZfsL als Schnittstelle zwischen Universität und Schule.

Die Akteurinnen und Akteure der Universität sehen die Aufgabe der ZfsL darin, den Studierenden ein „Umsetzungswissen“ (U3EV, 37) und „praxisrelevante Dinge“ (U1EV, 35) zu vermitteln und den Studierenden bei ihren ersten praktischen Erfahrungen unterstützend und begleitend zur Seite zu stehen. Die Mentorinnen und Mentoren schreiben den ZfsL die Aufgabe zu, an die Universität anschließend, konkreter auf die Praxis einzugehen und auf den Unterricht bezogene Inhalte zu vermitteln. Dadurch sollen die Fachleitenden die Studierenden befähigen, das erlernte Wissen in die Praxis umzusetzen und somit die didaktischen Fähigkeiten der Studierenden verstärkt auszubilden. Außerdem sehen die Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung durch die ZfsL eine beratende Funktion für die Studierenden.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Schule in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

In der Schule als Ausbildungsort für angehende Lehrkräfte sehen alle Akteursgruppen ein Übungsfeld und einen Ort des Ausprobierens, an dem gelerntes Wissen angewendet werden soll. Dozierende sehen die Schule außerdem als Ort, der Ereignisse und Erfahrungen liefert, aus denen die Studierenden lernen können. Die Mentorinnen und Mentoren legen besonders Wert auf kokonstruktiven Austausch mit den Studierenden und betrachten diese als Kolleginnen und Kollegen, deren Weiterentwicklung sie im Dialog und mit Hilfe von Tipps und Material unterstützen. Ergänzend dazu sehen sie sich auch als Modell und wollen das Lehrersein „durch nachahmendes Lernen zeigen“ (M2EV,56). Mentorinnen und Mentoren geben den Studierenden Feedback und reflektieren in Nachbesprechungen sowohl den Unterricht der Studierenden, als auch den eigenen. Wichtig ist den Mentorinnen und Mentoren, dass die Studierenden „Rückendeckung“ (M5EV, 88) durch die Lernbegleitenden bekommen und sie als Unterstützende wahrnehmen. Die Institution Schule wird auch als Stelle gesehen, an der sich entscheidet, ob Studierende sich als Lehrkraft eignen und den damit einhergehenden Herausforderungen gewachsen sind.

Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren

Zwei Fachleitende der ZfsL berichten, dass sie in unterschiedlichen Formen an der Konzeptualisierung des Praxissemesters beteiligt und darüber im Austausch mit allen beteiligten Institutionen waren. Die Fachleitenden nehmen gemeinsam mit den Dozierenden an Tagungen an der Universität teil. Der Kontakt zwischen ZfsL und Universität wird außerdem durch verschiedene Facharbeitsgruppen erwähnt, wobei diese Zusammenarbeit von Fachleitenden als eher träge beschrieben wird. Als größte Probleme in Bezug auf die Zusammenarbeit werden sowohl von Fach-

leitenden als auch Dozierenden der Faktor Personeninkonsistenz genannt, der den Aufbau von stabilen Beziehungen erschwert und die mangelnden Ressourcen, die für eine gelingende Zusammenarbeit zusätzlich nötig sind. Dadurch leide die Vernetzung von Wissen und es kommt zu Überschneidungen der Inhalte.

„Ja, also, wie gesagt, der eine Schritt ist Uni, wenn ich jetzt so gucke. Uni, ZfsL: Da gibt es Verbindungen, aber nicht so ausgeprägt, wie ich es mir wünschen würde, in der Kooperation. Und dann gibt es den Punkt von ZfsL zur Schule, die da ist, sicherlich, weil es ja Schulen in unserem Ausbildungsbereich sind, die wir ja auch kennen, aber [...] wir wissen nicht, wenn Personen wechseln und die noch keine Ahnung haben. [...] Auch da ist die Kommunikation und Kooperation manchmal ein wenig behindert. Aber dann von der Geraden vom Anfangspunkt Uni bis zur Schule, das ist ein weiter Weg. Und der geht sicherlich über das ZfsL irgendwie. Aber das erlebe ich viel, dass da noch nicht so der direkte Weg ist, also dieses wünschenswerte Dreieck.“ (ZS7EV, 59)

Die Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule geben an, dass die Zusammenarbeit i.d.R. über Besprechungen und Konferenzen mit den Ausbildungsbeauftragten der Schulen stattfindet, bei denen organisatorische Aspekte besprochen werden und ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Außerdem haben die beiden Akteursgruppen Kontakt bei den Unterrichtsbesuchen in den Schulen. Dieser Kontakt wird von den Mentorinnen und Mentoren als wichtig empfunden, da so gemeinsam die Entwicklung von Studierenden begleitet werden kann. Vereinzelt werden von Mentorinnen und Mentoren auch Fortbildungen in den ZfsL besucht. Jedoch beklagen Akteurinnen und Akteure der ZfsL, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen noch nicht eng genug sei und so kein gemeinsames Curriculum zustande komme. Über eine Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen wird nicht berichtet.

Themen der Begleitung

Die Akteurinnen und Akteure der Universität orientieren sich in ihrer Themenauswahl an einem gemeinsam ausgearbeiteten Curriculum. Des Weiteren bringen die Dozierenden eigene Themen mit ein, insbesondere solche, mit denen sie sich in Forschung und Lehre befassen. Zwei Dozierende berichten, dass sie sich in der Themenauswahl auch explizit an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten und Themenwünsche erfragen. Ähnlich halten es die Akteurinnen und Akteure der ZfsL. Sie geben an, dass sie ihre Themen aus der Rahmenkonzeption und offiziellen Vorgaben generieren, aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen des eigenen sowie anderen Standorten. Die Fachleitenden betonen, dass sich die Seminarinhalte in einer ständigen Weiterentwicklung befinden und die Orientierung an den Studierenden und deren Fragen bei der Auswahl der Inhalte besonders im Vordergrund steht.

Beide Institutionen befassen sich mit den Themen Lehrerrolle, eigene Stärken und Schwächen, Unterrichtsstörungen und Classroom-Management. In den ZfsL werden darüber hinaus auch Methoden für den Unterricht erprobt und die eigene (reflexive) Haltung der Studierenden gestärkt. Die kollegiale Fallberatung als Pflichtbestandteil wird von allen Fachleitenden in einer Veranstaltung durchgeführt. Die Dozierenden befassen sich mit der theoriegeleiteten Reflexion, die anschließend Bestandteil der Lerntagebucheinträge der Studierenden ist. In der Vorbereitungsveranstaltung der Universität werden zusätzlich Themen behandelt wie Unterrichtsplanung, (pädagogische) Diagnostik, Kommunikation und Heterogenität.

Den begleitenden Akteurinnen und Akteuren in den Schulen ist besonders wichtig, dass die Studierenden in der Zeit des Praxissemesters das Berufsfeld Schule und die umfassenden Aufgaben und die Rolle als Lehrkraft kennenlernen. Die Mentorinnen und Mentoren greifen über die gemachten Erfahrungen Themen auf wie den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Stärken und Schwächen der Studierenden oder Unterrichtsmethoden. Die Mentorinnen und Mentoren berichten, dass sie den Studierenden langsam mehr Verantwortung im Unterricht und einzelne Aufgaben übertragen und anschließend ganze Reihen unterrichten lassen und sie dabei unterstützen, ihnen Material zukommen lassen und anschließend eine Rückmeldung geben.

Schwierigkeiten und Grenzen in der Lernbegleitung

Alle Akteursgruppen berichten, dass sie bei den Studierenden starke Belastungen wahrnehmen. Die Mentorinnen und Mentoren nennen in dem Zusammenhang besonders die Anforderungen der Universität und Termine in den anderen Institutionen, die dazu führen, dass die Studierenden aus Zeitmangel nicht wie gewünscht am Schulalltag teilhaben können. Die zeitliche Ressource sprechen die Mentorinnen und Mentoren auch in Bezug auf ihre eigene Lernbegleitung an. Zum einen haben die Akteurinnen und Akteure nicht ausreichend Zeit, die Studierenden in dem Umfang zu begleiten, wie sie es gerne würden und für notwendig halten, zum anderen sehen sie sich auch zeitlich überfordert, sich in Bezug auf ihre Mentoringtätigkeit und aktuelle wissenschaftliche Theorie weiterzubilden. Eine weitere Schwierigkeit, die von den Mentorinnen und Mentoren genannt wird, ist, dass sie häufig nicht wissen, was genau von ihnen in der Lernbegleitung erwartet wird, und die Anforderungen der Universität nicht kennen.

„Dass man da in Kontakt kommt mit den [...] betreuenden, ausbildenden Dozent_innen [...] dass wir da auch eine Transparenz haben, nach welchen Kriterien wird da eigentlich ausgebildet und gewertet und inwiefern tun wir da dann auch genug in die Richtung. Wenn wir das nicht wissen, können wir das ja auch nicht unbedingt beweismachen. Vielleicht unbewusst, weil das alles irgendwie zu unserem Aufgabenfeld Schule gehört, aber nicht be-

wusst. [...] Denn ein Studium wird ja bewertet, die bekommen ja alle nachher Noten, und da weiß ich einfach viel zu wenig drüber. (M1EV, 75)

Andersherum äußern sich zwei Dozierende, dass sie Schwierigkeiten damit haben, den schulpraktischen Teil der Ausbildung nachzuvollziehen.

„Ich habe mit Kolleg_innen gesprochen, die selbst in der Schule waren, die auch den Vorbereitungsdienst gemacht haben, um die Strukturen so ein bisschen zu verstehen, weil wenn man nicht selbst Lehrkraft ist und das einmal durchlaufen hat, ist das relativ schwierig so als Uni-Dozent_in das zu durchschauen.“ (U1EV, 9)

Sowohl Akteurinnen und Akteure aus den Schulen als auch aus den ZfsL bemängeln, dass aus ihrer Sicht die Forschungsaufgaben aus der Universität nicht mit der schulischen Realität übereinkommen.

5.2 Ergebnisse der Teilstudie 2: Einschätzung der Unterstützung im Praxissemester durch die Begleitung aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden hatten zum einen die Gelegenheit, zunächst einzuschätzen, wie intensiv sie die Unterstützung durch die Dozierenden in der Vorbereitung und Begleitung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch den beiden Fächern, aber auch durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen und die Fachleitung an den ZfsL wahrgenommen haben. Zum anderen gaben Studierende ihre Einschätzungen zur Nützlichkeit der Unterstützung durch ebenjene Personengruppen an. Darüber hinaus konnten die Studierenden Angaben dazu machen, inwieweit ihnen ausreichend Unterstützung durch dieselben Akteurinnen und Akteure geboten wurde, sofern sie sie eingefordert haben.

Die Verteilungen der Antworten auf diese Items finden sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichung der untersuchten Dimensionen der Unterstützungssituation

<i>Wie haben Sie die allgemeine Unterstützung im Praxissemester wahrgenommen durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?	intensiv	3,76	1,32
	hilfreich	3,67	2,29
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?	intensiv	3,53	1,33
	hilfreich	3,42	1,30
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?	intensiv	4,45	1,62
	hilfreich	4,78	1,58
... die Veranstaltungen/ Fachleiterinnen des ZfsL?	intensiv	4,42	1,29
	hilfreich	4,43	1,41
<i>Antwortskalierung: 1 (gar nicht) — 6 (sehr)</i>			
<i>Wurde Ihnen ausreichend Unterstützung geboten, wenn Sie diese eingefordert haben durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?		4,88	1,21
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?		4,69	1,26
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?		4,40	1,18
... die Veranstaltungen/ FachleiterInnen des ZfsL?		4,59	1,03
<i>Antwortskalierung: 1 (nicht ausreichend) — 5 (ausreichend)</i>			

Darüber hinaus gingen wir der Frage nach, welche Akteursgruppe von den Studierenden auch statistisch bedeutsam als am intensivsten und nützlichsten eingeschätzt wurden. Dazu wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, in die die vier Akteursgruppen als Innersubjektfaktor aufgenommen wurden. Um die Unterschiede zwischen den Akteursgruppen differenziert zu betrachten,

wurden außerdem mehrfache Post-hoc-Analysen mit Bonferroni-Anpassung berechnet (Alpha-Level bei 0,01%).

Die Varianzanalyse (Mittelwerte siehe Abbildung 1) zeigt, dass signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke³ in der Einschätzung der Studierenden im Hinblick auf die Intensität der unterschiedlichen Unterstützungsformen vorliegen (*Wilks* $\Lambda = ,73$, $F(3,230) = 28,30$, $p < ,01$, *part. ϵ^2* = ,27). Auch in Bezug auf die Einschätzung zur Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen lassen sich signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke konstatieren (*Wilks* $\Lambda = ,62$, $F(3,230) = 46,46$, $p < ,01$, *part. ϵ^2* = ,38).

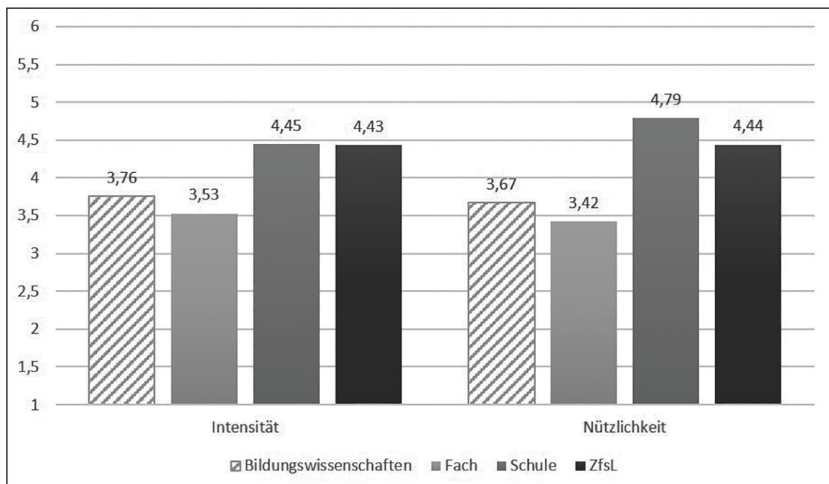


Abb. 1: Mittelwertvergleiche im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

3 Wir folgen dabei den Einordnungen von Cohen (1988). Dort gelten Effektstärken (ϵ^2) von .01 als kleine, von .06 als moderate und Werte ab .14 als hohe Effektstärken.

In paarweisen T-Tests können nun die genauen Unterschiede zwischen den Akteursgruppen identifiziert werden (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Mehrfachvergleiche durch gepaarte T-Tests im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der dargebotenen Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

<i>Paarweise Vergleiche</i>	Intensität		Nützlichkeit	
	<i>T</i>	ε^2	<i>T</i>	ε^2
<i>BiWi x Fach</i>	2,42*	,02	1,55 n.s.	-
<i>BiWi x Schule</i>	-5,28*	,11	-6,59*	,16
<i>BiWi x ZfsL</i>	-6,03*	,13	-4,44*	,08
<i>Fach x Schule</i>	-7,12*	,18	-10,92*	,34
<i>Fach x ZfsL</i>	-8,62*	,24	-8,99*	,26
<i>Schule x ZfsL</i>	0,30 n.s.	-	2,93*	,04
* <i>p</i> < .01				

Die paarweisen Vergleiche im Hinblick auf die wahrgenommene Intensität der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen ergeben, dass Lehrkräfte an Schulen und Fachleitungen an den ZfsL die am intensivsten wahrgenommene Unterstützung bieten können. Die Unterstützung durch Dozierende an der Universität (sowohl in den Fächern als auch den Bildungswissenschaften) wird signifikant geringer wahrgenommen. Dabei handelt es sich durchgängig um mittlere und hohe Effektstärken.

Im Hinblick auf den eingeschätzten Nutzen zeigen die paarweisen Vergleiche, dass die Unterstützung durch die Lehrkräfte an der Schule von den Studierenden als am relevantesten eingeschätzt wird und diese Einschätzung durchgängig signifikant höher ausfällt als bei allen anderen Akteursgruppen (wenngleich mit geringer Effektstärke im Vergleich zum ZfsL). Die Nützlichkeit der Unterstützung an der Universität wird signifikant geringer eingeschätzt als die Unterstützung durch die Praxis.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit den dargestellten Teilstudien wurde das Ziel verfolgt, die Sichtweise der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure aus den verschiedenen Institutionen darzustellen und miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zeigen, dass die drei Akteursgruppen die Ziele und Aufga-

ben der beteiligten Institutionen ähnlich wahrnehmen und den jeweils anderen Akteursgruppen Aufgaben zuschreiben, die sich mit der eigenen Sicht decken. Demnach sei die Universität für die Vermittlung einer theoretischen Wissensbasis zuständig, die jedoch auf das Handlungsfeld Schule ausgerichtet sein müsse, d.h. die hilft, die Praxis professionell wahrnehmen und reflektieren zu können. Die ZfsL seien als Zwischeninstanz für eine Art Übersetzung zuständig, d.h. ihnen obliege die Aufgabe, die Relevanz des theoretischen Wissens für das praktische Handeln zu vermitteln. Die Aufgaben von Universität und ZfsL liegen demnach schwerpunktmäßig in der Frage, wie Theorie und Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden können, wobei diese Aufgabe von den Mentorinnen und Mentoren der Schule weniger explizit formuliert wird. Die Akteursgruppen sind sich auch darin einig, dass die Institution Schule als Übungsfeld zu sehen sei und hier gelerntes Wissen angewendet werden könne. Die Wahrnehmung der grundsätzlichen Aufgaben und Funktionen der einzelnen Institutionen scheint demnach über alle Personengruppen hinweg relativ übereinstimmend zu sein, was grundsätzlich eine gute Voraussetzung darstellt, um Redundanzen in der Lernbegleitung vermeiden zu können.

Die Verbindungen zwischen den drei Institutionen werden insgesamt als unterschiedlich beschrieben, wobei die ZfsL eine Vermittlerrolle haben und zwischen der Universität und den Schulen stehen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Lernbegleitung in Universität und ZfsL ist durchaus ähnlich, was als Ergebnis des Kooperationsgremiums (‘Facharbeitsgruppe’) zu sehen ist und als kohärenzbildende Maßnahme gewertet werden kann. Kritisch muss hier hinterfragt werden, inwieweit diese Ähnlichkeit zu Überschneidungen statt zu bewusst geplanten Vernetzungen führt. So zeigen die Ergebnisse, dass die Personen gleichzeitig Probleme ansprechen, die sich auf der operationalen Ebene der Umsetzung ergeben: aufgrund der Komplexität des Praxissemesters berichten die Akteurinnen und Akteure über mangelnde Ressourcen und eine Personeninkonsistenz, worunter die Konkretheit einer gemeinsamen Lernbegleitung leide. Die Verbindungen bzw. Kooperationen zwischen Universität und Schulen erweisen sich insgesamt als noch ausbaufähig, da sowohl die Dozierenden der Universität als auch die schulischen Akteurinnen und Akteure formulieren, dass sie die Anforderungen der jeweils anderen Gruppe nur ungenau kennen und Schwierigkeiten haben, ihre eigene Tätigkeit vor dem Hintergrund der Aufgaben der anderen Institution auszugestalten.

Die Ergebnisse der quantitativen Teilstudie zeigen, dass die Studierenden die Unterstützung durch die Personen an den praxisorientierten Institutionen als intensiver und relevanter bewerten. In Bezug auf die bildungswissenschaftliche Begleitung an der Universität deutet eine relativ hohe Standardabweichung jedoch darauf hin, dass sich die Studierenden uneins zu sein scheinen, wie nützlich die Unterstützung durch die Dozierenden tatsächlich ist. Insgesamt korrespondieren die Befunde, dass die Studierenden der Unterstützung durch die ZfsL, aber

insbesondere durch die Schulen, eine hohe Nützlichkeit beimessen, während die Angebote der Universität als weniger nützlich wahrgenommen werden, mit den Befunden zur Nutzung von Lerngelegenheiten (vgl. Schellenbach-Zell & Mertens 2019; Mertens u.a. im Druck). Hier zeigt sich, dass Studierende die Lerngelegenheiten, wie sie die Praxis bietet, als relevanter für ihre Professionalisierung einschätzen als die Lerngelegenheiten der Universität. Die Sicht der Studierenden im Praxissemester ist deutlich auf die praktische Tätigkeit als Lehrperson ausgerichtet und weniger auf die formulierte Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Die Studierenden möchten sich als Lehrperson ausprobieren und erachten die universitäre Begleitung damit als weniger wichtig. Zu hinterfragen ist hier, ob die eingeschätzte Nützlichkeit und Intensität miteinander konfundiert sind. So ist es denkbar, dass Studierende solche Angebote intensiver nutzen, die sie auch als relevanter einschätzen.

Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse insgesamt vor dem Hintergrund der Kohärenzfrage, so zeigt sich eine gute aber zugleich ausbaufähige Basis bei den beteiligten Akteursgruppen. Die Rückbindung der praktischen Erfahrungen der Studierenden an das theoretische Wissen scheint noch nicht gut zu gelingen, was sich auch in der Sicht der Studierenden widerspiegelt. Eine Kooperation zwischen den Institutionen, die diese Rückbindung von der Praxis zur Theorie stärker berücksichtigt (vgl. Cramer 2014), muss die Verbindungen zur schulischen Praxis stärker ausbauen. Dies betrifft sowohl allgemeine curriculare Abstimmungen als auch konkrete Unterstützungsangebote der Studierenden in Bezug auf die Reflexion ihrer Praxiserfahrungen. Es wäre hier zu überlegen, ob die am vorliegenden Standort eingesetzten Lerntagebücher, die genau das Ziel der theoriegeleiteten Reflexion praktischer Erfahrungen verfolgen, noch stärker mit der schulischen Situation verzahnt und mit den Mentorinnen und Mentoren der Schulen abgestimmt werden müssen, sodass Akteurinnen und Akteure der Institutionen Schule und Universität über den gleichen Gegenstand mit den Studierenden diskutieren können und so eine Vernetzung der Inhalte stärker fokussiert werden kann. Da es in der Begleitung der Studierenden i.d.R. keine direkten Überschneidungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren aus Universität und Schule gibt, wäre zu überlegen, die ZfsL als Vermittlerrolle hier stärker als bisher einzubinden und die Reflexion konkreter Erfahrungen aus der Schule zum Gegenstand der Begleitung zu machen. Denkbar wäre eine Erprobung neuer (d.h. enger verbundener) Formate der Lernbegleitung, die z.B. durch eine Lehre-Kooperation zwischen Dozierenden der Universität und Fachleitenden der ZfsL umgesetzt werden könnten. Hierdurch könnte es möglicherweise besser gelingen, die Anforderungen der einzelnen Institutionen aufeinander abzustimmen und insbesondere auch die Schulen stärker mit einzubeziehen. Da die Fachleitenden z.B. bei den Unterrichtsnachbesprechungen an den Schulen anwesend sind, könnten diese Erfahrungen in ein von Universität und ZfsL verantwortetes Begleitseminar eingebaut und dort

reflektiert werden. Solche Begleitformate über Lehre-Tandems werden zurzeit ausgearbeitet und müssen zunächst an einer begrenzten Studierendenzahl erprobt und evaluiert werden. In der wissenschaftlichen Begleitung dieser Kooperationen soll insbesondere die Vernetzung des Wissens bei den Studierenden in den Blick genommen werden, da dies letztendlich das Ziel von kohärenzbildenden Formaten der Lernbegleitung im Praxissemester ist. Eine flächendeckende Begleitung aller Studierender über solche Tandems erscheint jedoch vor dem Hintergrund der Komplexität des Praxissemesters, der Trägheit der beteiligten Institutionen sowie der Vielzahl der beteiligten Personen, die in sich eine heterogene Gruppe darstellen, als „hyperkomplex und damit schwer einzulösen“ (Heinrich u.a. 2019, 254), so dass eine konkrete Ausgestaltung solcher Formate zunächst auf der Mikroebene erprobt werden sollten und geprüft werden muss, ob eine Übertragbarkeit auf Makroebene sinnvoll erscheint. Mit dieser Erprobung verschiedener neuer Begleitformate wollen wir die Kooperation zwischen den Institutionen und Wissensbereichen stärker ausbauen und dem Ziel einer kohärenten Lernbegleitung im Praxissemester ein Stück näher kommen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., 469-520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29-53.
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Zur Einführung. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, New York: Waxmann, 7-14.
- Boecker, Sarah Katharina (2017): Mentoring im Praxissemester der Lehrer*innenbildung: Befunde und Forschungsperspektiven für das Praxissemester. In: Stein, Volker/Carl, Mark-Oliver/Küchel, Julia (Hrsg.): Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit. Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Ltd, 63-84.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: Die Deutsche Schule, 106. Jg., 344-357.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21st-Century Teacher Education. In: Journal of Teacher Education, 57. Jg., 300-314.
- Freimuth, Axel & Sommer, Barbara (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter <http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/Endfassung-Rahmenkonzept-Praxissemester14042010.pdf>. (Abrufdatum: 10.08.2019).
- Gergen, Andrea (2019): Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zu Mentorentätigkeit. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/ Neuhaus, Daniela/ Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausfor-

- derung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 329-339.
- Gröschner, Alexander & Kunze, Ingrid (2018): Vorwort. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann, 5-6.
- Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula & Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27. Jg., 77-86.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer Fachmedien, 171-183.
- Hart, Nora; Eichler, Andreas & Renkl, Alexander (2015): Integrated learning: ways of fostering the applicability of teachers' pedagogical and psychological knowledge. In: Frontiers in Psychology, 6. Jg., 738.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), 51. Jg., 130-148.
- Hascher, Tina & Moser, Peter (2001): Betreute Praktika. Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19. Jg., 217-231.
- Heinrich, Martin; Wolfswinkler, Günther; van Ackeren, Isabell; Bremm, Nina & Lilian Streblov (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Profuktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: Die Deutsche Schule, 111. Jg., 243-258.
- Hellmann, Katharina (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptualisierung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 9-30.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi; & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education, 25. Jg., 207-216.
- Kreis, Annelies & Staub, Fritz C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., 61-83.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, und Basel: Beltz Juventa.
- Mayer, Jürgen; Ziepprecht, Kathrin & Meier, Monique (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann, 9-20.
- Mertens, Sarah & Gräsel, Cornelia (2018): Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21. Jg., 1109-1133.
- Mertens, Sarah; Schellenbach-Zell, Judith & Gräsel, Cornelia (im Druck): Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester. Eine Analyse unter Berücksichtigung individueller Lernziele und Kompetenzwerte. In: Band „Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung“ der Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Schellenbach-Zell, Judith & Mertens, Sarah (2019): Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In: BMBF (Hrsg.): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, 157-164.

- Schellenbach-Zell, Judith; Fussangel, Kathrin; Erpenbach, Anna Lena & Rochnia, Michael (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester. In: Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster und New York: Waxmann, 170-179.
- Wäschle, Kristin; Lehmann, Thomas; Brauch, Nicola & Nückles, Matthias (2015): Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90. Jg., 546-559.
- von Gehlen, Martina; Dreher, Ulrike; Holzäpfel, Lars & Hochbruck, Wolfgang (2019): Einblicke in (In-)Kohärenzwahrnehmungen von Akteuren der Lehrerbildung zur Theorie-Praxis-Vernetzung. In: Hellmann, Katharina/Kreutz, Jessica/Schwichow, Martin/Zaki, Katja (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 281-297.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2010): Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin: DIPE.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 15. Jg., 8-21.
- Zorn, Sarah Katharina (2018): Begleitung Studierender als kooperativer Prozess. Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In: Artmann, Michaela/Berendonck, Marie/Herzmann, Petra/Liegmann, Anke (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 271-289.